**ARTÍCULO SEGUNDO**.- La Articulación de la Educación Básica es requisito fundamental

para el cumplimiento del perfil de egreso. Este trayecto se organiza en el Plan

y los programas de estudio correspondientes a los niveles de preescolar, primaria y

secundaria, que integran el tipo básico. Dicho Plan y programas son aplicables y obligatorios

en los Estados Unidos Mexicanos; están orientados al desarrollo de competencias

para la vida de las niñas, los niños y los adolescentes mexicanos; responden

a las finalidades de la Educación Básica, y definen los Estándares Curriculares y los

aprendizajes esperados para dichos niveles educativos, en los términos siguientes:

**PLAN DE ESTUDIOS 2011. Educación Básica**

El *Plan de estudios 2011. Educación Básica* es el documento rector que define las

competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes

esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se

propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que

requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global,

que consideran al ser humano y al ser universal.

19

La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la

identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se

desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo

de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano

del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos

y aprender a lo largo de su vida.

El Plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la

Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa,

por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra

en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística,

social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad

educativa. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para

compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones

y actitudes para continuar aprendiendo. En este sentido, el aprendizaje de cada alumno

y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural, con retos intelectuales,

sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo.

Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes,

prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto

a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y

la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética

basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista

y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional.

Propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el

rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias

de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y

permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo.

El Plan de estudios requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos

que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio, y que se expresan en

los principios pedagógicos.

**I. Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios**

Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del

currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la

mejora de la calidad educativa.

I.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas

tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo

20

a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar

problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas

del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida.

Los alumnos cuentan con conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que

se espera que aprendan, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las

personas y las expectativas sobre su comportamiento. En este sentido, es necesario

reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de

aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos,

comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente

que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés.

I.2. Planificar para potenciar el aprendizaje

La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el

aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar

actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones

y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar

desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de

solución.

Para diseñar una planificación se requiere:

• Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su

proceso de aprendizaje.

• Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de

evaluación del aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados.

• Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.

• Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.

• Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la

toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento

de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, las

posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan

significativos son para el contexto en que se desenvuelven.

Diseñar actividades implica responder a cuestiones como las siguientes:

• ¿Qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen,

cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?

21

• ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará

y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?

• ¿Qué aspectos quedarán a cargo de los alumnos y cuáles será necesario explicar

para que puedan avanzar?

• ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los

aprendizajes y qué desempeños los harán evidentes?

I.3. Generar ambientes de aprendizaje

Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación

y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que

en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y

emplearlos como tales.

En su construcción destacan los siguientes aspectos:

• La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.

• El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas

y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima,

la flora y la fauna.

• La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.

• Las interacciones entre los estudiantes y el maestro.

Asimismo, en el hogar, como ambiente de aprendizaje, los estudiantes y los padres

de familia tienen un marco de intervención para apoyar las actividades académicas,

al organizar el tiempo y el espacio en casa.

I.4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje

El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el

descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito

de construir aprendizajes en colectivo.

Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus

prácticas considerando las siguientes características:

• Que sea inclusivo.

• Que defina metas comunes.

• Que favorezca el liderazgo compartido.

• Que permita el intercambio de recursos.

• Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.

• Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

22

I.5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias,

el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados

La Educación Básica favorece el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares

Curriculares y los aprendizajes esperados, porque:

Una **competencia** es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica

un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las

consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Los **Estándares Curriculares** son descriptores de logro y definen aquello que los

alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados

que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por

asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Los

Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto

con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e

internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito

por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.

Los **aprendizajes esperados** son indicadores de logro que, en términos de la

temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de

cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción

al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un

referente para la planificación y la evaluación en el aula.

Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades,

las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a

conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al

desarrollo de competencias.

Las competencias, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados proveerán

a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de

todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las

demandas actuales y en diferentes contextos.

I.6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje

En la sociedad del siglo XXI los materiales educativos se han diversificado. Como sus

formatos y medios de acceso requieren habilidades específicas para su uso, una escuela

en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro

de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente; algunos de ellos son:

• Acervos para la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula. Contribuyen a la formación

de los alumnos como usuarios de la cultura escrita; favorecen el logro de los

estándares nacionales de habilidad lectora; permiten la contrastación y la discusión,

y apoyan la formación de los estudiantes como lectores y escritores.

23

• Materiales audiovisuales, multimedia e Internet. Articulan códigos visuales, verbales

y sonoros, y generan un entorno variado y rico de experiencias, a partir del cual los

estudiantes crean su propio aprendizaje. En la telesecundaria, estos materiales ofrecen

nuevas formas, escenarios y propuestas pedagógicas que propician aprendizajes.

Para este fin existen canales exclusivos de Televisión Educativa.

• Materiales y recursos educativos informáticos. Pueden utilizarse dentro y fuera del

aula mediante portales educativos, entre los que se encuentran:

-- Objetos de aprendizaje (oda). Son materiales digitales concebidos para que

alumnos y maestros se acerquen a los contenidos de los programas de estudio

de Educación Básica, para promover la interacción y el desarrollo de las habilidades

digitales, el aprendizaje continuo y para que los estudiantes logren su

autonomía.

-- Planes de clase. Sugieren a los docentes estrategias didácticas que incorporan

los oda, los libros de texto y demás recursos existentes dentro y fuera del aula.

-- Reactivos. Por medio de preguntas, afirmaciones y problemas a resolver, apoyan

a maestros y alumnos para identificar el nivel de logro sobre un aprendizaje

esperado.

-- Plataformas tecnológicas y software educativo. Los portales *Explora Primaria* y

*Explora Secundaria* integran bancos de materiales digitales, ofrecen herramientas

para construir contenidos y propician el trabajo colaborativo dentro y fuera

del aula, utilizan redes de aprendizaje y generan la integración de comunidades

de aprendizaje.

Los materiales educativos empleados por el colectivo escolar permiten el disfrute

en el uso del tiempo libre, la creación de redes de aprendizaje y la integración de comunidades

de aprendizaje en que el maestro se concibe como un mediador para el uso

adecuado de los materiales educativos.

I.7. Evaluar para aprender

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien

realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su

práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas

de estudio.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar

juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a

lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan

que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades es24

colares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar

el desempeño de los estudiantes. Por tanto, en la Educación Básica el enfoque formativo

deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen.

Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los

alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá

participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender.

Para que cumpla sus propósitos, requiere comprender cómo potenciar los logros y

cómo enfrentar las dificultades. Por ello, el docente habrá de explicitar a los estudiantes

formas en que pueden superar sus dificultades. En este sentido, una calificación o una

descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar

su desempeño.

Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje,

el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia

o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto

brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los

instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren

los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje; en

consecuencia, es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar

el desempeño de los alumnos y la práctica docente.

En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados

establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta

de las competencias; los aprendizajes esperados orientan a las educadoras para saber

en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen.

Para la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes

esperados para las asignaturas, lo que significa que los docentes contarán con

referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los

logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Durante un ciclo escolar, el docente realiza o promueve distintos tipos de evaluación,

tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella.

En primer término están las evaluaciones *diagnósticas*, que ayudan a conocer los

saberes previos de los estudiantes; las *formativas*, que se realizan durante los procesos

de aprendizaje y son para valorar los avances, y las *sumativas*, para el caso de

la educación primaria y secundaria, cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la

acreditación, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo

por el hecho de haberlo cursado.

En segundo término se encuentra la *autoevaluación* y la *coevaluación* entre los estudiantes.

La primera busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus

actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación

es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de

25

sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de que representa

una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Tanto en

la autovaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios

sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en

una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento

La heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento

de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de

aprendizaje y la mejora de la práctica docente.

De esta manera, desde el enfoque formativo de la evaluación, independientemente

de cuándo se lleve a cabo –al inicio, durante o al final del proceso–, de su finalidad

–acreditativa o no acreditativa–, o de quiénes intervengan en ella –docente, alumno o

grupo de estudiantes–, toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje

y a un mejor desempeño del docente.

Cuando los resultados no sean los esperados, el sistema educativo creará oportunidades

de aprendizaje diseñando estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos

educativos que se adecuen a las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, cuando un estudiante muestre un desempeño que se adelante significativamente

a lo esperado para su edad y grado escolar, la evaluación será el

instrumento normativo y pedagógico que determine si una estrategia de promoción

anticipada es la mejor opción para él. En todo caso, el sistema educativo proveerá los

elementos para potenciar el desempeño sobresaliente del estudiante. La escuela regular

no será suficiente ni para un caso ni para el otro, y la norma escolar establecerá

rutas y esquemas de apoyo en consonancia con cada caso comentado.

Para ello, es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados

para el nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Algunos instrumentos que

deberán usarse para la obtención de evidencias son:

• Rúbrica o matriz de verificación.

• Listas de cotejo o control.

• Registro anecdótico o anecdotario.

• Observación directa.

• Producciones escritas y gráficas.

• Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas

y formulación de alternativas de solución.

• Esquemas y mapas conceptuales.

• Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades

colectivas.

• Portafolios y carpetas de los trabajos.

• Pruebas escritas u orales.

26

Asimismo, y con el fin de dar a conocer los logros en el aprendizaje de los estudiantes

y en congruencia con el enfoque formativo de la evaluación, se requiere transitar

de la actual boleta de calificaciones, a una Cartilla de Educación Básica en la que

se consigne el progreso de los estudiantes obtenido en cada periodo escolar, considerando

una visión cuantitativa y cualitativa.

En 2009, en el marco de la RIEB, la SEP integró un grupo de trabajo con la participación

del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) con la finalidad de

diseñar una propuesta para evaluar y reportar el proceso de desarrollo de competencias

de los alumnos de Educación Básica, en congruencia con los planes y programas

de estudio. Así inició la transición a la Cartilla de Educación Básica con una etapa de

prueba en 132 escuelas primarias. Sus resultados apuntaron a la necesidad de revisar y

ajustar los parámetros referidos a los aprendizajes esperados, al tiempo que el docente

deberá invertir para su llenado, y a la importancia de que cuente con documentos que

le orienten para el proceso de evaluación formativa.

Derivado de esto, se realizaron ajustes a la propuesta, por lo que durante el ciclo

escolar 2011-2012 la boleta de evaluación para la educación primaria y secundaria

incorpora Estándares de Habilidad Lectora y el criterio *Aprobado con condiciones*.

La aplicación de esta boleta reconoce la necesidad de realizar registros que permitan

trazar trayectos de atención personalizada para los estudiantes.

Paralelamente, se llevará a cabo una segunda etapa de prueba de la Cartilla de Educación

Básica en 1 000 planteles de educación preescolar, 5 000 de educación primaria y 1 000

de educación secundaria, para consolidarla y generalizarla en el ciclo escolar 2012-2013.

Además, y como resultado de la primera etapa de prueba, durante el proceso de

implementación de la cartilla en apoyo a los maestros, los padres de familia y los autores

de materiales educativos, se diseñarán manuales y guías para el uso de la cartilla.

En la asignatura Lengua Indígena es importante que el docente considere aspectos

específicos relacionados con las particularidades culturales y lingüísticas de las

lenguas indígenas al llevar a la práctica la evaluación, como:

1. Los instrumentos que se utilicen deben expresarse en la lengua materna de los

niños de acuerdo con las normas sociolingüísticas que rigen este tipo de discurso.

2. Los estilos lingüísticos, el código utilizado y el vocabulario expresado en los formatos

o reactivos de evaluación que se utilicen, deben ser claros para los niños,

tomando en cuenta las normas sociolingüísticas de sus lenguas de origen que operan

en relación con la infancia y/o en función de parámetros relativos a jerarquías

sociales o género.

3. La evaluación contemplará los tipos textuales producidos o interpretados durante

el año escolar de los estudiantes, de acuerdo con los programas de estudio de

lengua indígena, así como las normas sociolingüísticas que rigen su estructura u

27

organización de la información. Por ejemplo, no es posible pedir a un niño que

responda a cierto tipo de preguntas típicas en el tratamiento del texto “noticia”

(cuándo, cómo, dónde) con base en la estructura que se rige por normas propias

del género periodístico, ya que en las comunidades indígenas la práctica de relatar

un suceso actual parte de una estructura y una función social distinta a la que este

tipo de texto tiene en el mundo hispánico.

4. La evaluación debe contemplar o respetar los sistemas de creencias o cosmovisión

de los estudiantes indígenas, considerando que sus interpretaciones o respuestas

se enmarcan en los horizontes o contextos de sentido propio de sus culturas

originarias. Asimismo, es importante contemplar el conocimiento del mundo que

tienen, ya que muchos, al pertenecer a culturas en resistencia, aisladas del mundo

occidental u otras regiones, tienen poco acceso a contenidos culturales distintos

de los propios, lo que dificulta la comprensión de los textos que leen.

Para que la evaluación se realice desde este enfoque, es necesario impulsar la creación

de institutos de evaluación en cada entidad, que modifiquen el marco institucional

de los órganos evaluadores y el sistema dé apertura a futuras evaluaciones externas que

contribuyan al diseño y a la aplicación de instrumentos que potencien la evaluación universal

de docentes como una actividad de mejora continua del sistema educativo en su

conjunto y, así, la acción de evaluación alcance plena vigencia en México.

I.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades,

instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos

sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad

que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer

una educación pertinente e inclusiva.

• Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos

del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.

• Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las

oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos

niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los

estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una

característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se

convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un

aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

28

Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o

sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas,

es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de

promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad,

participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir

actitudes de discriminación.

Por otra parte, para atender a los alumnos con aptitudes sobresalientes, el sistema

educativo cuenta con modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar, y brinda parámetros

para evaluar a quienes muestren un desempeño significativamente superior al

resto de sus compañeros en el área intelectual y requieran de una promoción anticipada.

Para el logro de este principio es indispensable la organización, la toma de acuerdos

y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y madres, padres o tutores.

En ese sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en

los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante,

independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional

y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia

las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus

concepciones.

I.9. Incorporar temas de relevancia social

Los temas de relevancia social se derivan de los retos de una sociedad que cambia

constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante

el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística.

Por lo cual, en cada uno de los niveles y grados se abordan temas de relevancia social

que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica,

responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Estos temas favorecen

aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y

habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación

para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad,

la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia

escolar –*bullying–*, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación

vial, y la educación en valores y ciudadanía.

I.10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela

Desde la perspectiva actual, se requiere renovar el pacto entre los diversos actores

educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan

vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del

poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia.

29

En la escuela, la aplicación de las reglas y normas suele ser una atribución exclusiva

de los docentes y del director, dejando fuera la oportunidad de involucrar a los estudiantes

en la comprensión de su sentido y el establecimiento de compromisos con las mismas.

Si las normas se elaboran de manera participativa con los alumnos, e incluso con sus

familias, se convierten en un compromiso compartido y se incrementa la posibilidad de

que se respeten, permitiendo fortalecer su autoestima, su autorregulación y su autonomía.

Sin embargo, es conveniente que las normas del salón de clases y de la escuela

se revisen periódicamente para determinar cuáles son funcionales, que no lesionan a

nadie y que apoyan el trabajo conjunto. Asimismo, es necesario que se apliquen a todos,

que ante un conflicto que las involucre se escuche a las distintas partes, y que el

acatamiento de la norma sea una condición necesaria para el respeto y el cumplimiento

de las responsabilidades personales con la comunidad escolar y no como un acto impuesto

autoritariamente.

I.11. Reorientar el liderazgo

Reorientar el liderazgo implica un compromiso personal y con el grupo, una relación

horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en

el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir y expresar en prácticas concretas

y ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que,

además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios

necesarios y útiles. Desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la participación

activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores,

en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

El liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan

fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento

interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada

en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de

toda la estructura educativa hacia el logro educativo.

Algunas características del liderazgo, que señala la Unesco y que es necesario

impulsar en los espacios educativos, son:

• La creatividad colectiva.

• La visión de futuro.

• La innovación para la transformación.

• El fortalecimiento de la gestión.

• La promoción del trabajo colaborativo.

• La asesoría y la orientación.

30

I.12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela

La tutoría se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que

parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de

los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen

aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar

situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se

requiere del diseño de trayectos individualizados.

La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión

e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación

de conceptos y prácticas.

Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es,

concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el

asesor también aprenden.

**II. Competencias para la vida**

Movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y

valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber

hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer

sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, porque se pueden conocer

las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; es posible enumerar

los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna

discapacidad.

La movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas

de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos

pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como

extrapolar o prever lo que hace falta. Por ejemplo: escribir un cuento o un poema, editar

un periódico, diseñar y aplicar una encuesta, o desarrollar un proyecto de reducción de

desechos sólidos. A partir de estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia

de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no

sólo es cuestión de inspiración, porque demanda trabajo, perseverancia y método.

Las competencias que aquí se presentan deberán desarrollarse en los tres niveles

de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades

y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

*• Competencias para el aprendizaje permanente*. Para su desarrollo se requiere: habilidad

lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua,

habilidades digitales y aprender a aprender.

31

*• Competencias para el manejo de la información*. Su desarrollo requiere: identificar

lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar

y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica,

utilizar y compartir información con sentido ético.

*• Competencias para el manejo de situaciones*. Para su desarrollo se requiere: enfrentar

el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos;

administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar

decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión;

actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

*• Competencias para la convivencia.* Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse

armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa;

tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y

valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

*• Competencias para la vida en sociedad*. Para su desarrollo se requiere: decidir y

actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder

en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los

derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del

uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia

a su cultura, a su país y al mundo.

**III. Perfil de egreso de la Educación Básica**

El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la

escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los

tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). Se expresa en términos de rasgos individuales

y sus razones de ser son:

*a)* Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica.

*b)* Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.

*c)* Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar

al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente

en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos

rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias

para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes

y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

32

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el

alumno mostrará los siguientes rasgos.

*a)* Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e

interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas

básicas para comunicarse en Inglés.

*b)* Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas,

emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora

los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en

consecuencia, los propios puntos de vista.

*c)* Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas

fuentes.

*d)* Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales

para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

*e)* Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática;

actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

*f)* Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la

diversidad social, cultural y lingüística.

*g)* Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar

de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades

en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o

colectivos.

*h)* Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que

favorecen un estilo de vida activo y saludable.

*i)* Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse,

obtener información y construir conocimiento.

*j)* Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es

capaz de expresarse artísticamente.

Alcanzar los rasgos del perfil de egreso es una tarea compartida para el tratamiento

de los espacios curriculares que integran el *Plan de estudios 2011. Educación*

*Básica*.

La escuela en su conjunto, y en particular los maestros y las madres, los padres y

los tutores deben contribuir a la formación de las niñas, los niños y los adolescentes

mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, afectivos y físicos, el análisis y

la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su

utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo.

33

El logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y

sistemática los aprendizajes esperados y los Estándares Curriculares.

La articulación de la Educación Básica se conseguirá en la medida en que los docentes

trabajen para los mismos fines, a partir del conocimiento y de la comprensión

del sentido formativo de cada uno de los niveles.

**IV. MAPA CURRICULAR DE LA Educación Básica**

La Educación Básica, en sus tres niveles educativos, plantea un trayecto formativo

congruente para desarrollar competencias y, al concluirla, los estudiantes sean capaces

de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten, por

lo que promueve una diversidad de oportunidades de aprendizaje que se articulan y

distribuyen a lo largo del preescolar, la primaria y la secundaria y que se reflejan en el

mapa curricular.

El mapa curricular de la Educación Básica se representa por espacios organizados

en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación

curricular. Además, los campos de formación organizan otros espacios curriculares

estableciendo relaciones entre sí.

En el mapa curricular pueden observarse de manera horizontal la secuencia y la gradualidad

de las asignaturas que constituyen la Educación Básica. La organización vertical

en periodos escolares indica la progresión de los Estándares Curriculares de Español, Matemáticas,

Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales. Es conveniente aclarar

que esta representación gráfica no expresa de manera completa sus interrelaciones.

En consecuencia, la ubicación de los campos formativos de preescolar y las asignaturas

de primaria y secundaria, alineados respecto a los campos de formación de la

Educación Básica, se centran en sus principales vinculaciones.

Mapa curric ular de la Educaci ón Básic a 2011

35

**V. Estándares Curriculares**

Los Estándares Curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados

cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos

rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los estándares

son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a

los alumnos.

Asimismo, fincan las bases para que los institutos de evaluación de cada entidad federativa

diseñen instrumentos que vayan más allá del diagnóstico de grupo y perfeccionen

los métodos de la evaluación formativa y, eventualmente, de la sumativa, sin dejar de tener

en cuenta que este tipo de evaluación debe darse con sistemas tutoriales y de acompañamiento

de asesoría académica del docente y del estudiante, que permitan brindar un

apoyo diferenciado a quienes presenten rezago en el logro escolar y también para los que

se encuentren por arriba del estándar sugerido. El resultado de un sistema como éste es el

seguimiento progresivo y longitudinal de los estudiantes.

Los Estándares Curriculares integran esa dimensión educativa y establecen cierto

tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán

al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad

de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo.

Estándares Curric ulares

Periodo escolar Grado escolar de corte Edad aproximada

Primero Tercer grado de preescolar Entre 5 y 6 años

Segundo Tercer grado de primaria Entre 8 y 9 años

Tercero Sexto grado de primaria Entre 11 y 12 años

Cuarto Tercer grado de secundaria Entre 14 y 15 años

V.1. La función de los aprendizajes esperados

para la consecución de los Estándares Curriculares

Los aprendizajes esperados son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo

que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del

ser humano y del ser nacional.

Los aprendizajes esperados vuelven operativa esta visión, ya que permiten comprender

la relación multidimensional del Mapa curricular y articulan el sentido del logro

educativo como expresiones del crecimiento y del desarrollo de la persona, como ente

productivo y determinante del sistema social y humano.

36

**VI. Campos de formación para la Educación Básica**

Los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los

espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con

las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la

temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos

del modelo educativo en su conjunto.

Asimismo, en cada campo de formación se expresan los procesos graduales del

aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de Educación Básica

hasta su conclusión, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía

global y el carácter nacional y humano de cada estudiante: las herramientas sofisticadas

que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico e

histórico; su visión ética y estética; el cuidado del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la

objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten

ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente

transformación.

Los campos de formación para la Educación Básica son:

• Lenguaje y comunicación.

• Pensamiento matemático.

• Exploración y comprensión del mundo natural y social.

• Desarrollo personal y para la convivencia.

VI.1. Campo de formación: Lenguaje y comunicación

La finalidad del campo de formación Lenguaje y comunicación es el desarrollo de competencias

comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen

habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas

y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a

transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente

o en colectivo acerca de ideas y textos.

Es importante reconocer que cada alumno posee un bagaje previo correspondiente,

por un lado, a su plataforma cultural y social y, por otro, al entorno generacional que le

corresponde por acumulación histórica. En este sentido, sabemos que el aprendizaje de

la lectura y la escritura hace cinco décadas no significaba lo mismo que en la actualidad.

La habilidad lectora en el siglo XXI está determinada por significados diferentes. En

el siglo XX, la lectura traducía predominantemente secuencias y lineamientos convencionales,

y en la actualidad es la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia

la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión

37

y el uso de la información. Es el acceso a ámbitos especializados que garantizan el

aprendizaje permanente y la inserción en las nuevas economías.

Lo anterior tiene consecuencias en el método y la didáctica, porque se transita,

a lo largo de las décadas, de las marchas sintéticas a un análisis intencionado de la

lengua. Hoy día es necesario hablar de las prácticas sociales y culturales del lenguaje

y de sus productos; ésta es la tarea de la escuela.

La habilidad comunicativa en el mundo contemporáneo es incompleta sin dos

componentes extraordinarios: el inglés, como segunda lengua, sujeto a la misma metodología

de la lengua materna, y el código de las habilidades digitales.

En su conjunto, el campo de formación permite ambientes de interacción a partir

del entendimiento y manejo de formas diversas de comprender la tecnología, del mismo

modo que el énfasis del lenguaje está en su uso y no en su estructura.

El campo de formación Lenguaje y comunicación favorece el desarrollo de competencias

comunicativas que parten del uso del lenguaje y su estudio formal, sólo así

los estudiantes acceden a formas de pensamiento que les permiten construir conocimientos

complejos. A lo largo de la Educación Básica, el campo se desagrega en

competencias que les posibilitan interactuar en los diferentes ámbitos, independientemente

de cuál sea su lengua materna, o el inglés como segunda lengua, adicionando

los procesos del código digital.

Este campo aspira, además, a que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades

para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos

tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes;

es decir, a interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar

sobre ellos, así como a identificar problemas y solucionarlos.

Se reconoce que los alumnos ingresan a la escuela con conocimientos sobre el lenguaje,

por lo que a ésta le corresponde proporcionar las convencionalidades y especificidades

sobre su uso, el desarrollo de las competencias comunicativas y el de habilidades digitales.

En la Educación Básica, el estudio del lenguaje inicia en preescolar y continúa en

primaria y secundaria, propiciando oportunidades para que todos los alumnos avancen,

de acuerdo con las particularidades de cada nivel educativo, en el uso del lenguaje

y el desarrollo de competencias comunicativas.

*VI.1.1. Campo formativo: Lenguaje y comunicación en preescolar*

En el nivel de preescolar, los niños interactúan en situaciones comunicativas y emplean

formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos, lo que genera un

efecto significativo en su desarrollo emocional, cognitivo, físico y social al permitirles

adquirir confianza y seguridad en sí mismos, e integrarse a su cultura y a los distintos

grupos sociales en que participan. El desarrollo del lenguaje oral tiene alta prioridad en

la educación preescolar.

38

La educación preescolar también favorece la incorporación de los niños a la cultura

escrita a partir de la producción e interpretación de textos diversos. Esta interacción

fomenta el interés por conocer su contenido y a encontrarle sentido aun antes de leer

de forma convencional y autónoma. La propuesta pedagógica de preescolar se sustenta

en la comprensión de algunas características y funciones del lenguaje escrito.

Dicha propuesta se basa en las características de los niños, la diversidad de sus ritmos

de desarrollo y aprendizaje, y los factores que influyen en estos procesos.

*VI.1.2. Segunda Lengua: Inglés en preescolar*

La enseñanza del Inglés se pone en marcha a partir del tercer grado de preescolar. Su

propósito en este nivel es propiciar el contacto y la familiarización de los niños con el

inglés mediante el involucramiento en prácticas sociales del lenguaje y el desarrollo

de competencias específicas planificadas, que constituyen la base de aprendizajes

posteriores.

Trabajos de investigación han evidenciado que los niños elaboran diversos conocimientos

acerca de la lengua escrita antes de poder leer y escribir convencionalmente,

además de que hacen grandes esfuerzos por leer los textos a su alrededor: libros, carteles,

nombres escritos, anuncios, recados, etcétera. A su vez, estos estudios indican

que el aprendizaje de una lengua adicional a la materna contribuye al desarrollo cognitivo

del niño, ya que genera una estructura mental diversificada y un mejor uso del

propio código lingüístico, favoreciendo la alteridad y el pensamiento flexible. Asimismo,

fortalece la reflexión sobre la lengua materna al promover apertura hacia otras culturas

brindando a los alumnos una visión más amplia del mundo.

Las teorías pedagógicas también señalan que, al estar expuestos a una segunda

lengua desde edades tempranas, los alumnos logran tener mejor dominio de ella, en

particular en aspectos relacionados con la comprensión auditiva y la pronunciación. En

contraste con lo que suele pensarse, existe un periodo “sensible” para su aprendizaje

antes de los tres años.

Debido a que los alumnos de preescolar se caracterizan por su plasticidad y receptividad

para el aprendizaje temprano de las lenguas, es fundamental que los responsables

de las asignaturas vinculadas a la enseñanza del lenguaje (Español, Lengua

Indígena e Inglés) hagan del aula un espacio de encuentro entre las lenguas y sus culturas;

es decir, que propicien un contexto intercultural bilingüe o trilingüe (en el caso de

las escuelas indígenas) que se aproveche y explote para los aprendizajes lingüísticos y

culturales de los estudiantes.

La práctica educativa en el nivel preescolar se concibe como un verdadero y complejo

desafío, ya que ni la alfabetización en lengua materna ni el aprendizaje de una lengua no

nativa son procesos espontáneos, por lo que su adquisición requiere de una intervención

39

pedagógica. El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) se organiza

a partir de situaciones de comunicación habituales y concretas que promueven oportunidades

para el uso del inglés en tres ambientes que buscan preservar las funciones

sociales del lenguaje: *a)* Familiar y comunitario; *b)* Literario y lúdico, y *c)* Académico y

de formación.

Los estándares del tercer grado de preescolar están enfocados a que los niños

logren distinguir y enunciar saludos o nociones de primer contacto; identificar nombres

de objetos, animales, personas; completar palabras de forma oral, así como responder

a preguntas con lenguaje no verbal, principalmente.

*VI.1.3. Español en primaria y secundaria*

En la educación primaria y secundaria se continúa con el estudio del lenguaje con la

asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje,

que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de

prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar

y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales.

En estos niveles, el Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los

alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos,

conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por

medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y,

en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla.

En los grados superiores de la Educación Básica, la literatura es un ámbito para la

comprensión y el razonamiento sobre el mundo, ya que permite el reconocimiento de

los diferentes modos de pensamiento y expresión, y de los diversos géneros. Además,

afirma la práctica de la lectura y busca su logro en un alto nivel, mediante los estándares

nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo.

*VI.1.4. Lengua Indígena en primaria para escuelas de educación indígena*

Dada la diversidad lingüística del país, se debe partir de propuestas educativas locales

y regionales que contemplen las particularidades de cada lengua y cultura indígena.

Por ello, se decide la elaboración de Parámetros Curriculares que establecen las bases

pedagógicas para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio. Los

programas de estudio de Lengua Indígena asumen las prácticas sociales del lenguaje

y se organizan en cuatro ámbitos: La vida familiar y comunitaria; La tradición oral, la

literatura y los testimonios históricos; La vida intercomunitaria y la relación con otros

pueblos, y Estudio y difusión del conocimiento. Ya que la asignatura de Lengua Indígena

forma parte de un modelo intercultural, se consideran prácticas relacionadas con

la diversidad cultural y lingüística que permiten a los niños comprender que su lengua

es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español y

40

las demás lenguas indígenas. Se contemplan prácticas sociales del lenguaje para que

los niños conozcan la diversidad y comprendan otras variantes de su lengua para ampliar

la red de interacción y conocer otras culturas; además, son prácticas que rechazan

la discriminación y la concepción de dialecto de la lengua indígena.

La Lengua Indígena se integra con la enseñanza del Español como segunda lengua,

cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y

bilingüe, y de avanzar hacia la construcción de una nación plural.

La educación indígena se dirige a niñas y niños hablantes de alguna lengua nacional

indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio

del español. En gran medida, estos niños representan el futuro de sus idiomas, porque

en ellos se centra la posibilidad de supervivencia de sus lenguas. Por eso, propiciar la

reflexión sobre sus idiomas y desarrollar los usos del lenguaje mediante la impartición de

la asignatura de Lengua Indígena en sus lenguas nativas, es una condición necesaria para

fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas.

La educación intercultural bilingüe se aplica en 22 000 escuelas, aproximadamente,

que atienden una matrícula de cerca de un millón y medio de niños. En este universo,

el inglés se ofrece como tercera lengua, con su respectiva metodología, de tal modo

que durante el ciclo escolar 2011-2012 se pasa de 70 a 200 escuelas donde el inglés

se imparte como lengua adicional.

*VI.1.5. Segunda Lengua: Inglés en primaria y secundaria*

El inglés como segunda lengua en primaria y secundaria, y alineado a partir de estándares

nacionales e internacionales, dota al alumno de la posibilidad de contar con una

competencia vinculada a la vida y al trabajo, para que el manejo pertinente del idioma

sea un agente de transformación y movilidad académica y social.

En los niveles de primaria y secundaria, el inglés se consolida mediante el aprendizaje

en situaciones formales y concretas que fortalecen el intercambio oral y textual

de los alumnos de forma colaborativa.

Las prácticas sociales del lenguaje se contextualizan en condiciones cotidianas

dadas, usando el inglés como elemento catalizador para la comunicación, por lo que

los alumnos obtienen los conocimientos necesarios para comprenderlo y utilizarlo vinculando

ambientes que interrelacionan su vida familiar, comunitaria y académica.

Las situaciones comunicativas básicas que el Programa Nacional de Inglés en

Educación Básica presenta, desarrollan *competencias específicas* donde el alumno

requiere habilidades para comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas

con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes; sabe comunicarse

al momento de llevar a cabo tareas simples que involucren su cotidianidad; sabe

describir en términos sencillos aspectos de su pasado y entorno, así como cuestiones

relacionadas con sus necesidades inmediatas.

41

En contextos particulares descritos en las prácticas entre iguales en la escuela,

los alumnos logran presentar, como producciones del idioma, la descripción de sus

propias experiencias o las de otros, así como elaborar justificaciones a sus opiniones

de manera breve y con coherencia.

VI.2. Campo de formación: Pensamiento matemático

El mundo contemporáneo obliga a construir diversas visiones sobre la realidad y proponer

formas diferenciadas para la solución de problemas usando el razonamiento como

herramienta fundamental. Representar una solución implica establecer simbolismos y

correlaciones mediante el lenguaje matemático. El campo Pensamiento matemático articula

y organiza el tránsito de la aritmética y la geometría y de la interpretación de información

y procesos de medición, al lenguaje algebraico; del razonamiento intuitivo al deductivo,

y de la búsqueda de información a los recursos que se utilizan para presentarla.

El conocimiento de reglas, algoritmos, fórmulas y definiciones sólo es importante

en la medida en que los alumnos puedan utilizarlo de manera flexible para solucionar

problemas. De ahí que los procesos de estudio van de lo informal a lo convencional,

tanto en términos de lenguaje como de representaciones y procedimientos. La actividad

intelectual fundamental en estos procesos se apoya más en el razonamiento que

en la memorización.

El énfasis de este campo se plantea con base en la solución de problemas, en la

formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y

sus procesos para la toma de decisiones. En síntesis, se trata de pasar de la aplicación

mecánica de un algoritmo a la representación algebraica.

Esta visión curricular del pensamiento matemático busca despertar el interés de

los alumnos, desde la escuela y a edades tempranas, hasta las carreras ingenieriles,

fenómeno que contribuye a la producción de conocimientos que requieren las nuevas

condiciones de intercambio y competencia a nivel mundial.

*VI.2.1. Campo formativo: Pensamiento matemático en preescolar*

El desarrollo del pensamiento matemático inicia en preescolar y su finalidad es que los

niños usen los principios del conteo; reconozcan la importancia y utilidad de los números

en la vida cotidiana, y se inicien en la resolución de problemas y en la aplicación de

estrategias que impliquen agregar, reunir, quitar, igualar y comparar colecciones. Estas

acciones crean nociones del algoritmo para sumar o restar.

Este campo formativo favorece el desarrollo de nociones espaciales, como un

proceso en el cual se establecen relaciones entre los niños y el espacio, y con los objetos

y entre los objetos. Relaciones que dan lugar al reconocimiento de atributos y a

la comparación.

42

*VI.2.2. Matemáticas en primaria y secundaria*

Para avanzar en el desarrollo del pensamiento matemático en la primaria y secundaria,

su estudio se orienta a aprender a resolver y formular preguntas en que sea útil la

herramienta matemática. Adicionalmente, se enfatiza la necesidad de que los propios

alumnos justifiquen la validez de los procedimientos y resultados que encuentren, mediante

el uso de este lenguaje.

En la educación primaria, el estudio de la matemática considera el conocimiento

y uso del lenguaje aritmético, algebraico y geométrico, así como la interpretación de

información y de los procesos de medición. El nivel de secundaria atiende el tránsito

del razonamiento intuitivo al deductivo, y de la búsqueda de información al análisis de

los recursos que se utilizan para presentarla.

A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos sean responsables de

construir nuevos conocimientos a partir de sus saberes previos, lo que implica:

• Formular y validar conjeturas.

• Plantearse nuevas preguntas.

• Comunicar, analizar e interpretar procedimientos de resolución.

• Buscar argumentos para validar procedimientos y resultados.

• Encontrar diferentes formas de resolver los problemas.

• Manejar técnicas de manera eficiente.

VI.3. Campo de formaci ón: Exploraci ón y comprensión del mundo natural y soci al

Este campo integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos,

históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos.

Constituye la base de formación del pensamiento crítico, entendido como los métodos de

aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad.

En cuanto al mundo social, su estudio se orienta al reconocimiento de la diversidad

social y cultural que caracterizan a nuestro país y al mundo, como elementos que

fortalecen la identidad personal en el contexto de una sociedad global donde el ser

nacional es una prioridad.

Asimismo, adiciona la perspectiva de explorar y entender el entorno mediante el

acercamiento sistemático y gradual a los procesos sociales y fenómenos naturales, en

espacios curriculares especializados conforme se avanza en los grados escolares, sin

menoscabo de la visión multidimensional del currículo.

*VI.3.1.Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo en preescolar*

En preescolar, el campo formativo se centra en el desarrollo del pensamiento reflexivo,

y busca que los niños pongan en práctica la observación, formulación de preguntas, resolución

de problemas y la elaboración de explicaciones, inferencias y argumentos sus43

tentados en las experiencias directas; en la observación y el análisis de los fenómenos y

procesos perceptibles que les ayudan a avanzar y construir nuevos aprendizajes sobre la

base de los conocimientos que poseen y de la nueva información que incorporan.

La comprensión del mundo natural que se logra durante la infancia, sensibiliza y

fomenta una actitud reflexiva sobre la importancia del aprovechamiento adecuado de

la riqueza natural y orienta su participación en el cuidado del ambiente.

En cuanto al conocimiento y a la comprensión del mundo social, se propician

aprendizajes que contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia,

sobre la cultura familiar y de su comunidad; la comprensión de la diversidad cultural,

lingüística y social, y de los factores que posibilitan la vida en sociedad.

*VI.3.2. Campo formativo: Desarrollo físico y salud en preescolar*

El Campo formativo Desarrollo físico y salud estimula la actividad física y busca que,

desde la infancia, se experimente el bienestar de una vida activa y se tome conciencia

de las acciones que se realizan para prevenir enfermedades; lograr estilos de vida saludable;

desarrollar formas de relación responsables y comprometidas con el medio, y

tomar medidas para evitar riesgos en el hogar, la escuela y la calle.

Este campo incluye distintos espacios que le dan integración y continuidad al currículo.

En la educación primaria se continúa el estudio de estos campos con las asignaturas

de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, en primero y segundo grados; La Entidad

donde Vivo, en tercer grado; Ciencias Naturales, de tercero a sexto grados; Geografía, de

cuarto a sexto grados, e Historia de cuarto a sexto grados. Mientras que en secundaria,

los espacios curriculares son Ciencias I (con énfasis en Biología), Ciencias II (con énfasis

en Física) y Ciencias III (con énfasis en Química); Geografía de México y del Mundo, Historia

I y II, Asignatura Estatal, y Tecnología I, II y III.

*VI.3.3. Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*

La premisa de esta asignatura es la integración de experiencias cuyo propósito es observar

con atención objetos, animales y plantas; reconocer características que distinguen

a un ser vivo de otro; formular preguntas sobre lo que quieren saber; experimentar

para poner a prueba una idea o indagar para encontrar explicaciones acerca de lo que

ocurre en el mundo natural y en su entorno familiar y social.

La finalidad de la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad es que los

alumnos fortalezcan sus competencias al explorar, de manera organizada y metódica,

la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven.

En la primaria, en primero y segundo grados, es donde se establecen las bases

para el desarrollo de la formación científica básica, el estudio del espacio geográfico y

del tiempo histórico, y la adquisición de nociones sobre tecnología.

44

*VI.3.4. La Entidad donde Vivo*

Para dar continuidad al estudio del espacio geográfico y del tiempo histórico, la asignatura

La Entidad donde Vivo se cursa en el tercer grado de educación primaria y su

finalidad es que los niños, para fortalecer su sentido de pertenencia, su identidad local,

regional y nacional, reconozcan las condiciones naturales, sociales, culturales, económicas

y políticas que caracterizan la entidad donde viven, y cómo ha cambiado a partir

de las relaciones que los seres humanos establecieron con su medio a lo largo del

tiempo. Lo anterior contribuye a su formación como ciudadanos para que participen de

manera informada en la valoración y el cuidado del ambiente, del patrimonio natural y

cultural, así como en la prevención de desastres locales.

La asignatura La Entidad donde Vivo agrega nociones sobre tecnología y antecede

las asignaturas de Geografía e Historia.

*VI.3.5. Ciencias Naturales en primaria, y Ciencias en secundaria*

La asignatura de Ciencias Naturales propicia la formación científica básica de tercero a

sexto grados de primaria. Los estudiantes se aproximan al estudio de los fenómenos de

la naturaleza y de su vida personal de manera gradual y con explicaciones metódicas y

complejas, y buscan construir habilidades y actitudes positivas asociadas a la ciencia.

La cultura de la prevención es uno de sus ejes prioritarios, ya que la asignatura favorece

la toma de decisiones responsables e informadas en favor de la salud y el ambiente;

prioriza la prevención de quemaduras y otros accidentes mediante la práctica de hábitos,

y utiliza el análisis y la inferencia de situaciones de riesgo, sus causas y consecuencias.

Relaciona, a partir de la reflexión, los alcances y límites del conocimiento científico

y del quehacer tecnológico para mejorar las condiciones de vida de las personas.

*VI.3.6. Tecnología en secundaria*

El espacio curricular de Tecnología corresponde a secundaria, pero inicia en preescolar

con el campo formativo Exploración y conocimiento del mundo, y continúa en primaria con

las asignaturas de Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

La asignatura de Tecnología en la educación secundaria se orienta al estudio de la

técnica y sus procesos de cambio, considerando sus implicaciones en la sociedad y en

la naturaleza; busca que los estudiantes logren una formación tecnológica que integre el

saber teórico-conceptual del campo de la tecnología y el saber hacer técnico-instrumental

para el desarrollo de procesos técnicos, así como el saber ser para tomar decisiones

de manera responsable en el uso y la creación de productos y procesos técnicos.

*VI.3.7. Geografía en primaria y secundaria*

La asignatura de Geografía en educación primaria da continuidad a los aprendizajes de

los alumnos en relación con el espacio donde viven, para que reconozcan la distribu45

ción y las relaciones de los componentes naturales, sociales, culturales, económicos

y políticos del espacio geográfico, en las escalas local, estatal, nacional, continental y

mundial, mediante el desarrollo integrado de conceptos, habilidades y actitudes que

contribuyan a construir la identidad local, estatal y nacional, valorar la diversidad natural,

social, cultural, lingüística y económica, y participar en situaciones de la vida

cotidiana para el cuidado del ambiente y la prevención de desastres.

En educación secundaria, la asignatura de Geografía de México y del Mundo da

continuidad a los aprendizajes de educación primaria, con el propósito de que los alumnos

logren asumirse como parte del espacio geográfico, valoren los componentes naturales

de la superficie terrestre, la biodiversidad, la dinámica de la población mediante

los componentes sociales y culturales, así como la desigualdad socioeconómica para

fortalecer su participación de manera informada, reflexiva y crítica ante los problemas

sociales, el cuidado del ambiente, la vulnerabilidad de la población y la calidad de vida

en las escalas nacional y mundial.

*VI.3.8. Historia en primaria y secundaria*

El estudio de la Historia en primaria aborda, en cuarto y quinto grados, la Historia Nacional

y, en sexto grado, la Historia del Mundo hasta el siglo XVI.

En segundo grado de secundaria continúa la Historia del Mundo a partir del siglo XVI

hasta nuestros días, y en tercer grado se aborda la Historia de México en su totalidad.

El aprendizaje de la Historia tiene un carácter formativo y desarrolla conocimientos,

habilidades, actitudes y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes

del mundo actual. Usualmente, los alumnos piensan que el presente es el

único que tiene significado, por lo que es importante hacerles notar que es producto

del pasado.

El enfoque formativo de Historia expresa que el conocimiento histórico está sujeto

a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes,

métodos y hallazgos, además de que tiene como objeto de estudio a la sociedad, es crítico,

inacabado e integral; por lo tanto, el aprendizaje de la historia permite comprender

el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida

diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana.

*VI.3.9. Asignatura Estatal*

Los programas de la Asignatura Estatal ofrecen oportunidades para integrar y aplicar

aprendizajes del entorno social, cultural y natural de los estudiantes; fortalecer contenidos

específicos de la región y la entidad, y apoyar el desarrollo del perfil de egreso de

la Educación Básica y de las competencias para la vida, mediante el trabajo con situaciones

y problemas particulares de la localidad, y el contexto donde viven y estudian.

Se cursa en el primer grado de la educación secundaria.

46

La Secretaría de Educación Pública establece lineamientos nacionales donde se especifican

campos temáticos: *1)* La historia, la geografía y/o el patrimonio cultural de la entidad;

*2)* Educación ambiental para la sustentabilidad; *3)* Estrategias para que los alumnos

enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo y, *4)* Lengua y cultura indígena.

VI.4. Campo de formación: Desarrollo personal y para la convivencia

La finalidad de este campo de formación es que los estudiantes aprendan a actuar con

juicio crítico en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas,

a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las

relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta,

construir identidad y conciencia social.

Asume la necesidad de reconocer que cada generación tiene derecho a construir

su propia plataforma de valores, y el sistema educativo la obligación de proporcionar

las habilidades sociales y el marco de reflexiones que contengan los principios esenciales

de una comunidad diversa, libre, democrática y justa, asumiendo que los valores

cambian, pero los principios esenciales para la convivencia son insoslayables.

Asimismo, acepta en las vivencias y el debate que se genera sobre ellas, su base

metodológica, para plantear el dilema ético retroalimentando la discusión con el estudio de

roles. Observa, en la estética, otro sustento de la ética, los ve como lenguajes que permiten

expresar la subjetividad que define la realidad en la que vive el ser humano y reconoce a la

expresión de la belleza y la sensibilidad como generadores de valores para la convivencia.

Las condiciones para establecer relaciones interpersonales armónicas y constructivas

serán, en todo caso, la autoestima, la autorregulación y la autonomía, migrando de una visión

heterónoma a la autonomía en la toma de decisiones del conocimiento y cuidado del cuerpo

que hacen otros, al cuidado del cuerpo por uno mismo. La autonomía implica el reconocimiento

de la responsabilidad individual frente al entorno social y natural; por ejemplo, al evitar

las adicciones cumplo mi responsabilidad con mi cuerpo al tiempo que cuido el entorno.

En este campo se integran, con la misma perspectiva formativa, los espacios curriculares

que atienden el desarrollo del juicio moral, el cuidado de la salud y la integración

de la corporeidad. En conjunto, estos espacios favorecen el trabajo colaborativo como

sustento de la confianza comunitaria para el siglo XXI.

El lenguaje estético que contienen las diversas expresiones artísticas contribuye

no sólo a crear públicos formados que disfrutan las artes, sino constituyen espacios de

detección de talentos que pueden favorecerse con apoyo especializado.

La integración de la corporeidad y el reconocimiento del movimiento inteligente superan

la visión tradicional del deporte, y lo orientan hacia una nueva pedagogía que asume el

desarrollo de la autonomía. Del mismo modo que con las artes, el talento deportivo puede

detectarse a temprana edad y recibir el apoyo especializado correspondiente.

47

Este campo de formación integra nueve espacios curriculares que contribuyen al

desarrollo personal de los estudiantes, además de brindarles elementos para construir

relaciones armónicas.

Su estudio inicia en preescolar con los campos formativos Desarrollo personal y

social, y Expresión y apreciación artísticas.

*VI.4.1. Campo formativo: Desarrollo personal y social en preescolar*

El campo se refiere a las actitudes y los procesos de la construcción de la identidad

personal y de las competencias emocionales y sociales; la comprensión y regulación

de las emociones, y la habilidad para establecer relaciones interpersonales. También

promueve la autorregulación al acordar límites a su conducta.

*VI.4.2. Campo formativo: Expresión y apreciación artísticas en preescolar*

Se orienta a potenciar en los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad,

la imaginación, el gusto estético y la creatividad, para que expresen sus sentimientos

mediante el arte y experimenten sensaciones de logro; progresen en sus habilidades motoras

y las fortalezcan al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos; desarrollen

las habilidades perceptivas como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, bailan y

expresan a partir del arte; reconozcan que otros tienen diferentes puntos de vista y formas

de expresarse, aprendiendo a valorar la diversidad.

*VI.4.3. Formación Cívica y Ética en primaria y secundaria*

Con la asignatura de Formación Cívica y Ética se continúa en primaria y secundaria el proceso

de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales

que iniciaron en preescolar. La finalidad de esta asignatura es que los alumnos asuman posturas

y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como

marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática.

La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica está encaminada al logro de las

competencias cívicas y éticas, que permiten a los alumnos tomar decisiones, elegir entre

opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo demanda

un ejercicio práctico, tanto en situaciones de su vida diaria como ante problemas

sociales que representan desafíos de complejidad creciente. Asimismo, los aprendizajes logrados

mediante el desarrollo de las competencias pueden generalizarse a múltiples situaciones

y enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y el mundo en que viven.

*VI.4.4. Educación Física en primaria y secundaria*

La Educación Física en la Educación Básica se constituye como una forma de intervención

pedagógica que se extiende como práctica social y humanista; estimula las

experiencias de los alumnos, sus acciones y conductas motrices expresadas mediante

48

formas intencionadas de movimiento. También favorece las experiencias motrices, sus

gustos, motivaciones, aficiones e interacción con otros, tanto en los patios y las áreas

definidas en las escuelas, como en las diferentes actividades de su vida cotidiana.

Como una forma de contribuir al proceso de articulación curricular en Educación Básica,

en preescolar se pretende la construcción de los patrones básicos de movimiento en

los niños, a partir del esquema corporal, así como de la comunicación y la interacción con

los demás mediante actividades lúdicas y de expresión, y propiciar experiencias y conocimientos

que favorezcan su corporeidad en los diferentes contextos en que se desenvuelve.

La Educación Física en primaria plantea que los alumnos desarrollen el conocimiento

de sí mismos, su capacidad comunicativa y de relación, además de sus habilidades

y destrezas motrices con diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad

y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas

formas para la convivencia en el juego.

En secundaria se continúa el proceso formativo de los alumnos, destacando la

importancia de la aceptación de su cuerpo y el reconocimiento de su personalidad

al interactuar con sus compañeros en actividades en las que pongan en práctica los

valores; el disfrute de la iniciación deportiva y el deporte escolar, además de reconocer

la importancia de la actividad física y el uso adecuado del tiempo libre como prácticas

permanentes para favorecer un estilo de vida saludable.

*VI.4.5. Educación Artística en primaria, y Artes en secundaria*

La asignatura en los dos niveles educativos se organiza en distintas manifestaciones artísticas:

Música, Expresión corporal y danza –en primaria– y Danza –en secundaria–, Artes

visuales, y Teatro. Para favorecer el desarrollo de la competencia Artística y Cultural es indispensable

abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística,

tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos

para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar.

De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la

corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás.

En secundaria se busca que los alumnos amplíen sus conocimientos en una disciplina

artística y la practiquen habitualmente mediante la apropiación de técnicas y

procesos que les permitan expresarse artísticamente; interactuar con distintos códigos;

reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos;

interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como

disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico.

*VI.4.6. Tutoría en secundaria*

Para dar continuidad al trato más cercano que los docentes de preescolar y primaria

tienen con sus alumnos, y a partir de los diversos campos formativos y las asignaturas

49

donde desarrollan procesos de identidad personal, autonomía, relaciones interpersonales

y participación social, en secundaria la Tutoría se plantea como un espacio de

expresión y de diálogo entre los adolescentes, así como de acompañamiento desde

una perspectiva humanista. El espacio curricular es coordinado por un docente, quien

en su carácter de tutor planea diversas actividades a partir de los intereses, las inquietudes,

potencialidades y necesidades de los alumnos.

El propósito de Tutoría es fomentar vínculos de diálogo, reflexión y acción para

fortalecer la interrelación de los estudiantes en cada grupo respecto a su desempeño

académico, las relaciones de convivencia y la visualización de sus proyectos de vida,

donde el tutor genere estrategias preventivas y formativas que contribuyan al logro del

perfil de egreso de la Educación Básica.

Este espacio curricular cuenta con un documento de carácter normativo denominado

*Tutoría. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes*, donde se

precisan las características y orientaciones para la acción tutorial en las escuelas secundarias

a nivel nacional.

**VII. Di versificación y contextualización curricular:**

**Marcos Curriculares para la educación indígena**

La educación indígena se imparte en 22 000 planteles. La diversidad y el multilingüismo

obligan a crear Marcos Curriculares y, con base en ellos, se desarrollan los

programas de estudio y se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística,

al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos

originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la Educación Básica.

Dichos marcos dan muestra de la diversidad del país, reconociendo sus conocimientos

ancestrales y actuales, propiciando el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales

provenientes del mundo en que nos movemos, al comparar y vincular las relaciones

existentes entre los saberes locales como aprendizajes esperados y los aprendizajes esperados

de los programas de estudio; relaciones que pueden ser acordes con los sistemas

de conocimientos sociales y culturales, de afinidad (las capacidades a potenciar

en ambos casos son afines), de asociación (conocimientos cercanos que pueden poseer

rasgos distintos o similares), de carácter antagónico (debido a las diferencias

en las visiones de mundo), de complementariedad (conocimientos que se desarrollan en

diferentes niveles y, por tanto, sean complementarios unos de otros), de diferenciación

(conocimientos que no se vinculan o no tienen cabida en otro sistema por cuestiones

intrínsecas –al desarrollo sociohistórico de las culturas y sociedades– de la generación

del conocimiento).

Esto implica la inclusión de los saberes y la cosmovisión de pueblos y comunidades,

de las competencias que el uso de estos saberes sustenta, y requiere concebir la con50

textualización de aquéllas que se pretende desarrollar a partir del Plan y los programas

de estudio nacionales, lo cual es inherente al propio enfoque de aprendizaje. En este proceso

se busca el apoyo de miembros reconocidos e idóneos de las comunidades como

fuente y para reforzar los conocimientos, promover el respeto entre géneros, e impulsar

y fortalecer la gestión pedagógica diversificada, buscando trabajar con otros expertos

académicos de las lenguas y culturas indígenas –docentes de educación indígena básica

y expertos en la didáctica de las diferentes lenguas y culturas indígenas–, de las culturas

migrantes, además de los que trabajan la didáctica de las asignaturas.

Los Marcos Curriculares atienden la diversidad como dispositivos e instrumentos

políticos, pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares

que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la que los pueblos y las comunidades

indígenas y migrantes sustentan para desarrollarse en lo educativo, desde su

representación del mundo y sus contextos materiales concretos.

Cada nivel de la Educación Básica e inicial, indígena y para población migrante

tiene su Marco Curricular, consistente en la norma pedagógica, curricular y didáctica

que hace visible, en los diferentes fascículos y distintos materiales de apoyo, los derechos

educativos de niños, niñas y adolescentes indígenas y migrantes; la historia de la

atención a esta población con visión en el presente y su prospectiva; las características

y los fundamentos del servicio; sus aspectos propiamente curriculares, teniendo en

cuenta los aprendizajes esperados (como imprescindibles) y los enfoques pedagógicos,

la instrumentación positiva de relaciones interculturales, de atención pertinente

al bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización; filosóficos: de derechos inalienables, de inclusión

en la diversidad, de respeto a las prácticas sociales y culturales; la planeación

estratégica de escuelas y la didáctica; la metodología particular para aulas multigrado

y unigrado, y el logro de competencias.

En cada nivel se incorporan fascículos específicos que potencian algún aspecto que,

por su prioridad, debe ser particularizado por la edad, el contexto, o para la articulación.

Los Marcos Curriculares conciben una escuela abierta a la comunidad, que requiere

de ella para definir las prácticas sociales y culturales pertinentes y con base en los saberes

ancestrales y actuales, y la cultura migrante en su caso, que se incluyan en la escuela,

consolidando una comunidad educativa que tienda redes de apoyo a la niñez para fortalecerla

ante las situaciones de riesgo de exclusión. Además, reconoce la importancia de

la metodología y organización *de* y *para* las aulas multigrado, teniendo como eje central

un conjunto de factores: reconocer la diversidad cultural y lingüística de su población; la

heterogeneidad por edad que muchas veces se convierte en extraedad; los niveles de

desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de cada alumno, y la organización escolar

que exige la combinación ocasional del trabajo por grados y ciclos.

51

Los Marcos Curriculares tienen como principios generales la contextualización y

diversificación:

• Contextualizan porque permiten acceder a la indagación, profundización e inclusión

de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva

derivada de su cosmovisión. Los conocimientos se incluyen en la escuela y el aula

considerando que pueden presentar formas propias de transmisión y adquisición

de esos saberes a partir de pedagogías no escritas o convencionales, que a la vez

es un saber valioso que las comunidades poseen. Los saberes locales se plantearán

desde un enfoque valorativo de lo propio que ayude a desarrollar una identidad

positiva en la niñez indígena, que le permita acceder a la interculturalidad con

bases culturales bien cimentadas y establecer relaciones simétricas con grupos o

individuos de otras culturas, enriquecerse con los conocimientos de otros, dialogar

y aportar sus saberes.

Además, apoyan en la recuperación de conocimientos que adquirieron los migrantes,

en especial los niños y las niñas, que se encuentran en situación vulnerable;

mismos que tienen las personas con necesidades educativas especiales, asumiendo

su valor, en el conjunto de los gradientes de heterogeneidad mencionada.

De este modo se pretende frenar la erosión cultural y lingüística que históricamente

se ha dado en las escuelas de educación indígena, y en las que reciben

población indígena y en situación migrante, donde ha predominado el currículo y la

visión de una nación homogénea y urbana.

• Diversifican porque proponen los tratamientos pedagógicos que instan al docente

a partir de la realidad escolar, cultural y social inmediata en la que se puede

manifestar la diversidad social, cultural, lingüística o una menor heterogeneidad

(comunidades indígenas monolingües). El punto de partida es la indagación de las

prácticas sociales y culturales del contexto y su tratamiento, para incorporarlas

y convertirlas en secuencias de aprendizaje (que en sí pueden ser: actividades,

situaciones didácticas y secuencias didácticas) basadas en la identificación previa

de la diversidad mencionada. En la diversificación se definen los aprendizajes

esperados, y de ellos los imprescindibles, desde los saberes propios de la comunidad

local y educativa con un enfoque centrado en el desarrollo de competencias.

También se define qué tipo de vínculos y relaciones guardan los aprendizajes enunciados

desde la propia cultura y/o grupo social con los campos de formación, las

asignaturas por disciplinas, los ámbitos y los aprendizajes esperados descritos en

el Plan y los programas de estudio nacionales. Los Marcos Curriculares sientan su

base, en particular, en campos de formación definidos en el Mapa curricular de la

Educación Básica.

52

Asimismo, son:

• Nacionales:

-- Se destinan y distribuyen a nivel nacional.

-- Presentan las diversas visiones de la cultura indígena y la migrante.

• Especializados:

-- En la medida que permiten la incorporación de la cultura local y la enseñanza

lingüística, pertinente para los trayectos formativos de los estudiantes en el biplurilingüismo

y la bi-alfabetización.

-- Presentan una orientación pluricultural y plurilingüe que impulsa, en el desarrollo

curricular, el uso de las lenguas en prácticas sociales y culturales, y los conocimientos

de las diversas culturas.

-- Particularizados en la situación migrante, al considerar las condiciones diversas

en que se ofrece el servicio educativo –desde campos agrícolas que han logrado

conformar aulas con infraestructura básica, hasta aquellos que presentan condiciones

rudimentarias e insuficientes para llevar a cabo los procesos educativos.

-- Articuladores de los niveles. La especialización también se produce por y para

cada nivel educativo, y por la secuencia metodológica que se usa articuladamente

en todos los niveles para incluir los conocimientos y manejar el bi-plurilingüismo

y la bi-alfabetización ponderando, en la primera infancia, el bilingüismo

simultáneo.

• Étnicos:

-- Recuperan la visión propia de los pueblos originarios en cuanto a la representación

del mundo y sus conocimientos, y dejan ver cómo se vinculan con éstos las formas

disciplinarias de agrupar los conocimientos, desde la visión escolar –basada

en presupuestos científicos– que ha imperado hasta la actualidad. Por tanto, abordan

conocimientos filosóficos, científicos, matemáticos, lingüísticos, históricos,

económicos y geográficos; valores y formas propias de aprender y enseñar, entre

otros, que definen su identidad, además de formas propias de aprender y enseñar.

• Dinámicos:

-- Se renuevan permanentemente, irán incluyendo cada vez más conocimientos y

su uso en los pueblos y las comunidades, propiciando la autogestión educativa.

53

-- Retroalimentarios: incorporan cada vez más acciones educativas y de gestión

de los docentes, los estudiantes y la comunidad local, a partir de la recuperación

que se haga de estos conocimientos y experiencias con varios medios, y el

acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

• Innovadores:

-- Se presentan en formato impreso y digital.

-- Impulsan la red de docentes por nivel y su articulación, mediante reuniones colegiadas,

talleres, seminarios y una página Web que apoya su capacitación y el

intercambio profesional.

Por tanto, los Marcos Curriculares detonan:

• Las acciones para incorporar los saberes de los pueblos, fortalecer las identidades

sociales y culturales, y revertir los procesos de deterioro cultural y lingüístico.

• La inclusión de conocimientos particulares de la cultura indígena y la cultura migrante.

• El desarrollo curricular y el enriquecimiento del Plan y los programas de estudio

nacionales.

• El trabajo fructífero en aulas multigrado y unigrado.

• El uso de materiales especializados plurilingües en diversos formatos de nueva

generación.

• Las redes de apoyo y las redes de docentes y de la comunidad educativa.

• La participación de otras instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales

e instituciones de educación superior, para la mejora de las condiciones

de aprendizaje de los niños y las niñas.

Los Marcos Curriculares enfrentan el desafío de atender, dentro de la diversidad

de la población indígena y migrante, a estudiantes con necesidades educativas especiales

que también se favorecen con los contenidos y las competencias enunciados.

La concepción de la creación de los Marcos Curriculares para atender la diversidad

ha implicado romper algunas percepciones tradicionales:

*a)* Que si del currículo nacional se hace uno específico, se estaría creando un currículo

paralelo.

*b)* Que para la educación indígena, y la niñez en situación de migración y en riesgo de

rezago, se deben hacer adaptaciones curriculares.

54

Los Marcos Curriculares rompen con estos esquemas, ya que promueven un desarrollo

diversificado y contextual, siempre en consonancia con el Plan y los programas de estudio,

que incluye el conocimiento del pueblo o de la comunidad al no considerar las adaptaciones,

sino en la inclusión de conocimientos de los pueblos y las comunidades indígenas

(que demandan, por derecho, los pueblos originarios) y la cultura migrante, además:

• Concretan la flexibilidad del currículo nacional para incluir, más que eliminar, contenidos y

competencias, visiones del mundo y metodologías de enseñanza, así como necesidades

educativas de los estudiantes y de la comunidad.

• Amplían y especializan el currículo nacional general, al incluir diversas visiones del mundo.

• Guían, prevén y fomentan la intervención real, congruente y pertinente de los docentes

en niveles de concreción diversa, hasta llegar a la programación del aula.

• Trabajan lo común y lo específico en la diversidad étnica, cultural, social y lingüística nacional

contextualizada y situada. Unen el diseño y el desarrollo curricular, considerando

el primero como marco mismo donde se definen los desarrollos, que además permiten

intercambiar, conocer y trabajar con ellos y sus autores: docentes, colegios de docentes

y equipos técnicos.

• Actualizan constantemente las mejoras y buenas prácticas educativas de los docentes.

• Promueven el uso de cualquiera de las lenguas nacionales, incluido el español.

Los Marcos Curriculares de cada nivel se complementan con materiales de apoyo,

bilingües, plurilingües y para la bi-alfabetización, destinados al docente y al alumno, y

también para los agentes educativos comunitarios, donde se trabajan metodologías

para la inclusión de los conocimientos de los pueblos originarios como contenidos

educativos, siendo relevante el trabajo por proyectos didácticos.

Al estar vinculados con los campos de formación del Plan y los programas de

estudio, se usarán en los tiempos destinados al desarrollo de dichos campos en consonancia

con el tiempo de la asignatura Lengua Indígena.

**VIII. Parámetros Curriculares para la educación indígena**

El propósito de creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en incorporar

un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su

lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales

y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato

constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

Una educación *en* y *para* la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas

a hablar su lengua, y el de la niñez a recibir una educación bilingüe que contribuya al

desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua, con

55

aprendizajes para la vida social y escolar, consolidando el bilingüismo que dé pauta al acceso

a *una segunda lengua o a varias segundas* lenguas adicionales a la lengua materna.

Con el desarrollo del bilingüismo en las aulas indígenas se permite el aprendizaje

del inglés. Con esto se contribuye, en cualquier ámbito del sistema educativo nacional,

a la formación de estudiantes bilingües y plurilingües que sean más sensibles a la diversidad

cultural y lingüística de su región, país y del mundo; a que valoren y aprecien su

lengua materna, y aprendan una segunda lengua, que no la sustituye sino incrementa

el potencial comunicativo, cultural e intelectual.

Por lo anterior, los estudiantes que tienen como lengua materna una lengua indígena,

además de desarrollar su lengua aprenderán el español como una segunda lengua, y los que

tienen como lengua materna el español, desarrollarán ésta y aprenderán como lengua adicional

la lengua indígena de la región. Por esto se considera a la lengua indígena y al español

como lenguas de comunicación para el aprendizaje y también son objeto de estudio.

Convertir a la lengua indígena en objeto de estudio implica seleccionar, organizar

y distribuir contenidos, y adoptar un enfoque pedagógico para su enseñanza. Dada la

diversidad lingüística en el país, se elaboraron los Parámetros Curriculares que establecen

las directrices para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio.

Los Parámetros Curriculares contienen propósitos, enfoque, contenidos generales, y

recomendaciones didácticas y lingüísticas. Además, a partir de la guía curricular se elaboran

programas de estudio por lengua, considerando las particularidades lingüísticas y culturales.

La asignatura de Lengua Indígena se complementa con la enseñanza del Español

como segunda lengua, por lo que se elaboran programas de estudio de Lengua Indígena

y programas de Español como segunda lengua para la educación primaria indígena. La

asignatura también se dirige a estudiantes indígenas que hablan una lengua indígena,

sean monolingües o bilingües, y que están en proceso de aprendizaje del español como

segunda lengua; con ella se contribuye, desde la escuela, al desarrollo de las lenguas

indígenas y de nuevas prácticas sociales del lenguaje, en especial a la cultura escrita.

Convertir al lenguaje en un contenido curricular exige que los estudiantes reflexionen

sobre su lengua y las regulaciones socioculturales en los usos del lenguaje en

contextos de interacción significativos para su aprendizaje. Se trata de exponer la utilización

de sus recursos lingüísticos para que experimente con ellos, y con los textos,

los explore y enriquezca con el fin de que recurra a éstos, de manera consciente y

adecuada, en la mayor variedad posible de contextos y ámbitos de interacción social.

La asignatura de Lengua Indígena adoptó el enfoque de enseñanza centrada en

las prácticas sociales del lenguaje, que se entienden, desde Parámetros Curriculares

retomados de los programas de estudio de Español del 2006, “como pautas o modos

de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos,

incluye una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada

por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural

56

particular. En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son

muy variadas. Éste se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales

y comunicativas de las culturas donde tiene lugar”.

Las prácticas sociales del lenguaje en la asignatura de Lengua Indígena se organizan

en cuatro ámbitos:

1. La familia y comunidad.

2. La tradición oral, los testimonios históricos y la literatura.

3. La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.

4. El estudio y la difusión del conocimiento.

Las prácticas sociales del lenguaje se abordan desde la situación cultural, por lo que,

en ese sentido, se seleccionaron prácticas sociales que rigen la vida de una comunidad,

que se trasmiten de generación en generación, así como aquellas que encierran la visión

del mundo de sus pueblos en las narraciones orales, ya que en ellas se difunden y enseñan

conocimientos, valores y normas sociales y culturales a las nuevas generaciones.

Propósitos de creación de la asignatura de Lengua Indígena:

• Promover, como política educativa, el cumplimiento del mandato constitucional en

relación con los derechos de los pueblos indígenas en la práctica escolar.

• Generar acciones que permitan ampliar la participación social de los pueblos indígenas

en la construcción de una propuesta educativa y en la difusión del valor

positivo de la diversidad lingüística y cultural.

• Legitimar las lenguas indígenas en las instituciones educativas de cualquier nivel,

coadyuvando a su respeto y la ampliación de sus funciones sociales en el ámbito

público y en las instituciones no tradicionales.

• Sentar las bases de una política lingüística escolar mediante programas de educación

bilingüe de enriquecimiento.

• Poner en práctica una propuesta didáctica concreta capaz de generar experiencias,

testimonios y resultados que muestren el valor de la diversidad como un beneficio

para el logro de los aprendizajes esperados.

La alfabetización en ambas lenguas se considera una bi-alfabetización, porque los

conocimientos que los estudiantes adquieren en el trabajo con su lengua son transferibles

a los requerimientos para alfabetizarse en la segunda lengua y viceversa, ya que el

español y las lenguas indígenas o extranjeras utilizan un sistema de escritura alfabético.

El carácter bilingüe de la asignatura permite la comparación y reflexión sobre las

diferencias que existen entre las prácticas sociales del lenguaje propias de las lenguas

indígenas y las que corresponden a la tradición de los hispanohablantes.

57

Para el primer ciclo se proponen 9 horas semanales para lengua materna, y 2.5

horas semanales para lengua adicional y su aprendizaje como objetos de estudio. Dada

la importancia que tiene el logro del bilingüismo, para el primer ciclo de educación

primaria indígena se proponen 7.5 horas a la semana, tiempo destinado para la asignatura

de Lengua Indígena como lengua materna, y 4 horas semanales para Español

como segunda lengua o lengua adicional; en total suman 11.5 horas semanales, tiempo

sugerido al área del lenguaje. Para el segundo y tercer ciclos se establecen 4.5 horas

semanales para la asignatura de Lengua Indígena, y 4 horas semanales para Español

como lengua adicional.

**IX. Gestión para el desarrollo de Habilidades Digitales**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son fundamentales para el

desarrollo económico, político y social de los países, y cobran sentido ante la existencia

de la economía del conocimiento. La ausencia de una política de tecnologías de la

información y la comunicación en la escuela pública aumenta la desigualdad entre los

países y las personas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (Unesco) prevé que construir sociedades del conocimiento contribuye

a los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Los cuatro principios que la Unesco estableció en la Cumbre Mundial sobre la

Sociedad de la Información orientan la formulación de políticas, y son los siguientes:

1. Acceso universal a la información.

2. Libertad de expresión.

3. Diversidad cultural y lingüística.

4. Educación para todos.

Asimismo, como señala la Unesco, “uno de los fenómenos más notables del nuevo

paradigma educativo es la multiplicación de los centros potenciales de aprendizaje

y formación. Si la educación se convierte en un proceso continuo que no se limita a un

lugar y tiempo determinados, es importante valorar el ámbito del aprendizaje informal,

cuyo potencial se ve hoy reforzado por la posibilidad de acceso que ofrecen las nuevas

tecnologías”.

El contexto es claro; ninguna reforma educativa puede evadir los Estándares de

Habilidades Digitales, en tanto que son descriptores del saber y saber hacer de los

alumnos cuando usan las TIC, base fundamental para desarrollar competencias a lo

largo de la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

Los perfiles de los estudiantes competentes en uso de TIC deben asociarse a los

periodos escolares de la Educación Básica y al modelo de equipamiento.

58

Para cumplir los Estándares de Habilidades Digitales se han considerado dos estrategias:

Aulas de medios y Aulas telemáticas.

Periodo escolar Modelo de equipamiento para el logro

de los Estándares de Habilidades Digi tales

Segundo periodo escolar, al concluir el tercer

grado de primaria.

Aulas de medios y laboratorios de cómputo,

donde los estudiantes interactúan con las TIC.

Tercer periodo escolar, al concluir el sexto

grado de primaria.

Aulas telemáticas modelo 1 a 30, donde los

estudiantes interactúan con las TIC.

Las autoridades educativas estatales

adicionan cinco dispositivos por aula.

Cuarto periodo escolar, al concluir el tercer

grado de secundaria.

Aulas telemáticas modelo 1 a 1, donde los

estudiantes interactúan con las TIC.

Es importante trabajar con los gobiernos estatales y grupos empresariales para fortalecer

el equipamiento en el Tercer periodo escolar, donde sólo existiría Aula telemática base (1

a 30) para garantizar un número de, al menos, cinco equipos conectables (laptop, notebook

o tablet), aumentar el uso de plataformas y de dispositivos que conectan la red escolar.

Los Estándares de Habilidades Digitales están alineados a los de la Sociedad Internacional

para la Tecnología en Educación (ISTE, por sus siglas en inglés), de la Unesco, y

se relacionan con el estándar de competencia para docentes denominado “Elaboración de

proyectos de aprendizaje integrando el uso de las tecnologías de la información y comunicación”

(2008), diseñado por el Comité de Gestión de Competencias en Habilidades Digitales

en Procesos de Aprendizaje y con los indicadores de desempeño correspondientes.

Los indicadores de desempeño para los docentes en el uso de las TIC son:

• Utilizar herramientas y recursos digitales para apoyar la comprensión de conocimientos

y conceptos.

• Aplicar conceptos adquiridos en la generación de nuevas ideas, productos y procesos,

utilizando las TIC.

• Explorar preguntas y temas de interés, además de planificar y manejar investigaciones,

utilizando las TIC.

• Utilizar herramientas de colaboración y comunicación, como correo electrónico,

blogs, foros y servicios de mensajería instantánea, para trabajar de manera colaborativa,

intercambiar opiniones, experiencias y resultados con otros estudiantes, así

como reflexionar, planear y utilizar el pensamiento creativo.

• Utilizar modelos y simulaciones para explorar algunos temas.

59

• Generar productos originales con el uso de las TIC, en los que se haga uso del pensamiento

crítico, la creatividad o la solución de problemas basados en situaciones

de la vida real.

• Desarrollar investigaciones o proyectos para resolver problemas auténticos y/o

preguntas significativas.

• Utilizar herramientas de productividad, como procesadores de texto para la creación

de documentos o la investigación; un software para la presentación e integración

de las actividades de la investigación, y un software para procesar datos,

comunicar resultados e identificar tendencias.

• Utilizar las redes sociales y participar en redes de aprendizaje aplicando las reglas

de etiqueta digital.

• Hacer uso responsable de software y hardware, ya sea trabajando de manera individual,

por parejas o en equipo.

• Hacer uso ético, seguro y responsable de Internet y herramientas digitales.

Para integrar las acciones para el uso de las TIC, se elaboró la estrategia Habilidades

Digitales para Todos (HDT), que tiene su origen en el Programa Sectorial de Educación

2007-2012 (Prosedu), el cual establece como uno de sus objetivos estratégicos

“impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación

en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus

competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento”.

Durante 2007 se realizó una Prueba de Concepto del Proyecto Aula Telemática en 17

escuelas secundarias, donde se estableció, de manera empírica, que era factible y

provechoso el empleo de dispositivos interconectados mediante plataformas interoperables

que administraran objetos multimedia de aprendizaje en los niveles del aula, de

la escuela y del servicio educativo en su conjunto.

En una segunda etapa, y al concluirse de manera anticipada los contratos de Enciclomedia

en secundaria, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu)

acordó impulsar un modelo integral de uso de las tecnologías que incluyera objetos de

aprendizaje multimedia, equipamiento, conectividad, acompañamiento y redes de aprendizaje,

en el marco de la estrategia Habilidades Digitales para Todos. El aula telemática se

puso a prueba en 200 secundarias para estudiar un modelo educativo con herramientas

y sistemas que tuvieran esa visión integral, durante el ciclo escolar 2008-2009.

A partir de los resultados del Estudio de Fase Experimental del Proyecto Aula Telemática

se realizaron las siguientes acciones:

• Ajuste del modelo educativo con materiales educativos digitales interactivos, materiales

descompilados de Enciclomedia y modelos de uso didáctico.

60

• Definición de tres modelos de equipamiento tecnológico: el modelo Aula de Medios

para el Segundo periodo escolar; el modelo Aula Telemática 1 a 30 para el Tercer

periodo escolar, y el modelo Aula Telemática 1 a 1 para el Cuarto periodo escolar.

• Integración de una estrategia de acompañamiento que incluye la capacitación y la certificación

de las competencias digitales docentes con una Norma Técnica de Competencia

Laboral, desarrollada con el Consejo Nacional de Certificación de Competencias

Laborales (Conocer), la Dirección General de Materiales Educativos (DGME), la Dirección

General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), el Sindicato

Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Certiport, CISCO, Hewlett Packard

(HP), Integrated Electronics Inc. (Intel), International Society for Technology in Education

(ISTE), Microsoft, y la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

(Unesco).

Los estudios demostraron que un módulo esencial en el uso de la tecnología en la

escuela es la conectividad de los centros escolares a enlaces de alto desempeño. En este

sentido, la inversión del gobierno federal se orientó a habilitar comunidades educativas en

las escuelas que sentarán las bases para el logro de los Estándares de Habilidades Digitales

y la creación de redes de aprendizaje de maestros y alumnos. Las bases de este proyecto

son las redes estatales de educación, salud y gobierno, que impulsa la Secretaría de Comunicaciones

y Transportes (SCT), con el apoyo de la SEP y los gobiernos estatales.

Esta forma de promover el desarrollo de Estándares de Habilidades Digitales difiere

de la manera en que operan en otros países; por ejemplo, en Asia o América. En

México se optó por un mayor equipamiento y conectividad de escuelas, a la vez de

desarrollar un modelo pedagógico para la formación y certificación docente (acompañamiento)

y propiciar el diseño instruccional a partir de los programas de estudio y

módulos de gestión escolar en línea.

En el mismo sentido, operan otros programas de equipamiento a escuelas públicas

de Educación Básica promovidos por asociaciones no gubernamentales. Tal es

el caso de la Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación Asociación

Civil (Unete). Desde su fundación, Unete ha instalado aulas de medios en escuelas de

Educación Básica a lo largo del país, con computadoras y conectividad, acción que

continúa desde 2009, pero con la aplicación de los criterios técnicos y pedagógicos del

Programa Habilidades Digitales para Todos.

Así, por una parte el equipamiento Unete supone, además, la atención a las escuelas

con el programa “Fortalecimiento Escolar” –de la misma asociación–, que consta de cuatro

ejes estratégicos que contribuyen a promover el aprendizaje y el desarrollo de habilidades

digitales, y son: Acompañamiento, Trayecto Formativo para docentes, Comunidad Unete, y

Evaluación. Por otra parte, el equipamiento Unete comprende la plataforma tecnológica del

Programa Habilidades Digitales para Todos, y el acceso a los portales de este programa, así

61

como a los bancos de materiales educativos digitales y a los procesos de capacitación y

certificación de las habilidades digitales de docentes y directivos.

De esta manera, ambas estrategias (Unete y el Programa Habilidades Digitales

para Todos) se complementan y fortalecen mutuamente. Desde su fundación, Unete ha

equipado más de 6 000 escuelas en todo el país, beneficiando a casi dos millones de

alumnos y 83 000 docentes por ciclo escolar.

Los esfuerzos realizados y las metas que deben alcanzarse son de mediano y largo

plazos, por lo que, con base en esto, es necesario que en los siguientes cinco años

las autoridades federal y locales doten al sistema y a las escuelas de la infraestructura

necesaria para el logro de los Estándares de Habilidades Digitales.

En suma, la estrategia HDT considera los siguientes componentes:

*• Pedagógico*. Comprende el desarrollo de materiales educativos: objetos de aprendizaje,

planeaciones de clase sugeridas y reactivos que faciliten el manejo de los

estándares planteados en los programas de estudio.

*• Gestión*. Su objetivo es organizar, sistematizar y compartir la información en el programa

HDT (aula, escuela, estado y federación).

*• Acompañamiento*. Su propósito es apoyar a los maestros, resolver sus dudas y

orientarlos para el mejor aprovechamiento de la tecnología en el entorno educativo.

Incluye todos los esfuerzos de formación en el uso de tecnologías en la educación

y la certificación.

*• Conectividad e infraestructura*. Considera todo el equipamiento, la conectividad y

los servicios necesarios para que las aulas operen correctamente, y favorece un

mayor nivel de interacción niño-computadora para avanzar en la disminución de la

brecha de acceso a la información.

**X. la gestión educativa y de los aprendizajes**

X.1. La gestión escolar

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) requiere, para su efectiva aplicación,

que los colectivos escolares desarrollen nuevas formas de relación, colaboración y organización,

ya que cada escuela representa en sí misma un espacio para el aprendizaje

y, al mismo tiempo, forma parte de una red de gestión de aprendizajes de docentes,

alumnos y padres de familia, entre otros actores de la comunidad.

En este contexto, la RIEB busca recuperar el papel relevante de la escuela pública

para dar respuesta a una sociedad que demanda ciudadanos competentes que enfrenten

y superen los desafíos del siglo XXI; es decir, una escuela que se posicione como

el espacio idóneo para la ampliación de oportunidades de aprendizaje, con ambientes

62

propicios que atiendan a la diversidad y de manera diferenciada, y favorezca la convivencia

armónica, el respeto, la solidaridad, la salud y la seguridad.

Para ello, la RIEB propone los Estándares de Gestión para la Educación Básica,

como normas que orienten la organización escolar; es decir, cómo deben ser las prácticas

y las relaciones de cada actor escolar: directivos, maestros, alumnos, padres de

familia y otros actores sociales. Una gestión con bases democráticas en que la toma de

decisiones se centre en el aprendizaje de los alumnos, con corresponsabilidad, transparencia

y rendición de cuentas.

Innovar la gestión para mejorar el logro educativo implica que la organización escolar

se oriente a los aprendizajes de todos los alumnos. Es imprescindible la alineación

de actores, visiones y propósitos, a partir de un liderazgo directivo que coordine

la acción cotidiana de la escuela, el desarrollo de equipos de trabajo colaborativo, la

participación activa de los padres de familia y otros actores sociales, así como el diseño

y la ejecución de una planeación estratégica escolar que deriva en la planeación

pedagógica, y la presencia permanente de ejercicios de evaluación que permitan asegurar

los propósitos educativos de la RIEB.

En este sentido, una nueva gestión implica una comunicación eficaz y una reorganización

del colectivo escolar. Cada comunidad organizada en el espacio de la escuela

favorece la visión compartida, el cumplimiento de la misión de la escuela pública, el diseño

de objetivos, estrategias y metas, así como el compromiso para su ejecución y logro.

Lo anterior muestra la necesidad de transitar hacia una gestión que propicie prácticas

flexibles y relaciones de colaboración para dejar atrás el aislamiento profesional,

las visiones divergentes, la escasa comunicación, la ausencia de liderazgo directivo

y la limitada participación de los padres de familia, además de la desarticulación de

iniciativas y acciones. La nueva gestión educativa promoverá condiciones para que la

escuela sea atractiva para los alumnos y apreciada por la comunidad.

X.2. Elementos y condiciones para la reforma en la gestión escolar

No obstante la descentralización, la escuela quedó distante de la autoridad, lo que ha

generado la falta de presencia y acompañamiento efectivo de ésta, y dificultades para

recibir de manera oportuna beneficios, como programas de formación continua, equipamiento

y retroalimentación de los resultados de evaluación, entre otros.

Hoy, es necesario poner en operación una instancia intermedia entre la escuela y

la autoridad estatal, que integre sus funciones en un modelo de gestión estratégica que

establezca la gestión por resultados e, inclusive, la inversión pública por resultados,

situando a la escuela en el centro del sistema educativo.

La estrategia para resolver los retos estructurales es la creación de Regiones para

la Gestión de la Educación Básica (RGEB), donde converjan instancias que hoy se encuentran

desarticuladas y carecen de infraestructura.

63

Las RGEB serán una unidad de apoyo próximo a la escuela, donde la gestión tendrá

la visión integral de la Educación Básica y un enfoque de desarrollo regional. Para

este propósito resulta fundamental aglutinar los equipos de supervisión y las instancias

de formación con asesores técnico-pedagógicos, que realicen la función de asesoría y

acompañamiento a las escuelas.

En cinco entidades federativas ya se integró este modelo de gestión regional mediante

los Centros de Desarrollo Educativo, cuyo propósito es integrar los distintos servicios

que son esenciales para un sistema educativo contemporáneo y vigente. Esta estrategia

de política pública se impulsará en los próximos años hasta lograr la integración de 2 000

regiones que articulen las escuelas en torno a estos proyectos de infraestructura.

X.3. Gestión de la asesoría académica en la escuela

La asesoría y el acompañamiento a la escuela se basa en la profesionalización de los

docentes y directivos de los planteles, desde el espacio escolar y como colectivos, lo que

a su vez facilita la operación de un currículo que exige alta especialización. La gestión de

los aprendizajes derivada de este tipo de currículo, fundamenta la creación de un sistema

nacional de asesoría académica a la escuela, y para ello hay que vencer la deficiencia

estructural de un profesiograma educativo incompleto, al no contar con el cargo y nivel

de asesor académico en la escuela. Se trata de establecer características y desempeños

de esta función primordial para la escuela del siglo XXI. Tutoría y acompañamiento a

maestros y alumnos son la base y la consecuencia de cualquier sistema de evaluación.

X.4. Modelos de gestión específicos para cada contexto

Las acciones de innovación en la gestión que tienen la intención de fortalecer a la

escuela, deben considerar formas particulares de organización del servicio educativo,

como son las escuelas multigrado y las telesecundarias. Éstas ofrecen sus servicios en

localidades rurales, en condiciones de alta dispersión geográfica.

Las escuelas multigrado ofrecen un servicio educativo completo, en aulas donde

el docente atiende a alumnos que cursan distintos grados, hasta ahora, con materiales

y recursos didácticos diseñados para aulas unigrado. Existen avances en la atención

de estos servicios; por ejemplo, una articulación curricular especial, y apoyo mediante

redes de asesores itinerantes que dan apoyo personalizado a maestros y alumnos. De

manera paulatina se intenta asegurar que los docentes de escuelas multigrado cuenten

con apoyo académico y no realicen su función de manera aislada.

La consecuencia de que la articulación de la Educación Básica asuma a la diversidad

como característica intrínseca del aprendizaje y que organice el currículo respecto

a desempeños graduales y significativos, genera condiciones para que las escuelas

primarias multigrado y las telesecundarias puedan aprovechar sus características

como elementos favorables para el aprendizaje.

64

Resulta claro que la propuesta curricular 2011 y los modelos de gestión que de él

se derivan están pensados para una escuela completa, y que este universo de aprendizajes

esperados se redefinirán para este tipo de escuelas.

El establecimiento de modelos específicos posibilitará una gestión pedagógica

de las escuelas telesecundarias y multigrado que operan en condiciones diferentes, e

incluso especiales. Es indispensable apoyar a estas escuelas con modelos de equipamiento

tecnológico, conectividad, modelos didácticos propios, material didáctico especial,

tanto impreso como multimedia, que garanticen el logro educativo que definen

los estándares agrupados en cada periodo escolar.

X.5. Gestión para avanzar hacia una Escuela de Tiempo Completo

Así como el factor demográfico obligó, en la década de 1970, a conformar una escuela

alfabetizadora de medio tiempo, cuyo propósito fundamental fue ampliar la cobertura

e incorporar a la población en edad escolar, proveniente de contextos económicos y

culturales diversos, hoy día es necesario reorientar el proceso, redireccionar la inversión

hacia un modelo de escuela que amplíe las oportunidades para el aprendizaje y el

desarrollo integral de los alumnos.

En este momento se hace necesario reorganizar el tiempo y avanzar en la ampliación

de la jornada escolar a partir de diversas modalidades de operación. El incremento

de tiempo de la jornada escolar es urgente, porque el currículo exige poner en práctica

formas de trabajo didáctico distintas, que implican que el niño permanezca más tiempo

en la escuela; por ejemplo, se espera que los alumnos utilicen el inglés como una

herramienta de comunicación y desarrollen habilidades digitales.

En este marco, el Gobierno Federal ha emprendido una estrategia mediante la

apertura de Escuelas de Tiempo Completo, con el propósito de atender diversas necesidades

sociales y educativas, entre las que destacan: el fortalecimiento de los aprendizajes

de los alumnos; brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje, y apoyar a

las madres trabajadoras y las familias uniparentales al ofrecerles a sus hijos un espacio

educativo de calidad y seguro.

Durante el ciclo escolar 2011-2012 se estima que el número de Escuelas de Tiempo

Completo llegará a 5 500 para atender a un millón cien mil alumnos y alcanzar 7 000

escuelas en el ciclo escolar 2012-2013.

El universo potencial de escuelas públicas de Educación Básica que tienen condiciones

para ampliar su jornada escolar es de 62 000, porque son de organización completa,

cuentan con al menos un docente para cada grado en preescolar y primaria, por

asignatura en secundaria y no comparten plantel. De éstas, al menos 17 000 se encuentran

ubicadas en 5 393 localidades que concentran a 80% de la población nacional.

En los próximos cinco años, el país tendrá que realizar acciones para avanzar en

la ampliación de la jornada escolar en estas 17 000 escuelas, lo que beneficiaría a más

65

de cinco millones de estudiantes, y hacia el 2015 se esperaría que las 45 000 restantes

sean Escuelas de Tiempo Completo.

Vinculado a este esfuerzo, es importante reforzar la atención a escuelas de doble

turno para que dispongan del equipamiento tecnológico, los materiales didácticos y la

infraestructura que fortalezca su servicio y brinde una atención de calidad.

Resulta prioritario establecer, como meta nacional, que antes del 2021 todas las escuelas

que funcionen en el turno vespertino se instalen en edificios propios y transiten de

la escuela de medio tiempo, instalada en los años 70, a Escuelas de Tiempo Completo.